

# **Juffrouw, ik ben (nog niet) klaar!**

## **Over het advies na de derde kleuterklas**

*Machteld Vandecandelaere en Charlotte Struyve*

*Machteld en Charlotte zijn onderzoekers aan het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie. Machteld maakte een doctoraat over de effecten van zittenblijven in de derde kleuterklas. Charlotte focust in haar doctoraat op de professionele ontwikkeling van leerkrachten en specifieke teacher leader rollen zoals de zorgcoördinator. De interviewgegevens in dit artikel werden verzameld in het kader van een masterproef door Astrid Van den Enden en Sanne Van Looveren.*

Jaarlijks zetten duizenden leerlingen in Vlaanderen de stap naar het eerste leerjaar. Tegelijkertijd blijken sommige kinderen niet te voldoen aan de vereisten om te kunnen starten in de lagere school. Vaak wordt dan gekozen voor de optie 'doorkleuteren', waarbij het kind nog een extra jaar in de kleuterklas doorbrengt om schoolrijp te worden. In Vlaanderen gaat het om zo'n 4% van de kinderen. In dit artikel bespreken we de pro's en contra's van doorkleuteren, nemen we het concept 'schoolrijpheid' onder de loep en geven we een aantal richtlijnen mee voor de adviesvorming in de praktijk.

### **Regelgeving over advies tot zittenblijven in derde kleuterklas**

Scholen zijn vrij in hoe ze de adviesvorming rond de overstap naar het eerste leerjaar vormgeven.

- Voor kinderen die minder dan 220 halve lesdagen aanwezig waren in de derde kleuterklas wordt sinds 1 september 2014 geen taalproef meer georganiseerd. Voor deze groep kinderen is het voortaan de toelatingsklassenraad van de lagere school die beslist of een kind al dan niet kan starten in het eerste leerjaar.

- Voor kinderen die de norm van 220 halve dagen wel halen, kan de kleuterschool aan de ouders een advies geven rond de overgang na de derde kleuterklas. Bij twijfel of het kind klaar is voor het eerste leerjaar, kan men vanuit het multidisciplinair overleg (MDO) het advies geven om het kind nog een jaar te laten doorkleuteren. Voorafgaand aan dit advies moet er overleg geweest zijn met het CLB. De uiteindelijke beslissing ligt bij de ouders.

### **Samengevat: onderzoek over effect van zittenblijven**

#### **Zwart/wit verhaal?**

Wat weten we uit onderzoek over het effect van zittenblijven in de derde kleuterklas? 'Beter zittenblijven in kleuterklas dan in eerste leerjaar' blokletterden enkele media recent. De berichtgeving volgde naar aanleiding van een grootschalig onderzoek aan de KU Leuven, waarbij zo'n 6000 kinderen werden gevolgd na de derde kleuterklas (1, 2). Toch dienen bij deze uitspraak enkele kritische kanttekeningen worden geplaatst.

De effectiviteitsvraag rond zittenblijven is immers geen zwart/wit kwestie maar een bijzonder complex verhaal. In het onderzoek werden kleuterzittenblijvers vergeleken met kinderen die overgingen naar het eerste leerjaar, terwijl ze een even groot risico hadden om de derde kleuterklas te dubbelen. Dit risico werd berekend op basis van verschillende variabelen (zoals prestaties, thuistaal, leeftijd, geslacht, ) waarvan geweten is dat ze een invloed hebben op zittenblijven (zie ook verder).

#### **Onderzoeksresultaten**

Uit het onderzoek bleek dat zowel zittenblijven als overgaan naar het eerste leerjaar belangrijke gevolgen hebben voor de latere schoolloopbaan:

1. Zittenblijven in de derde kleuterklas kost het kind een extra jaar en brengt bovendien niets op voor de wiskundeprestaties. Vanaf het eerste leerjaar scoren kleuterzittenblijvers gelijk met vergelijkbare jongere leerjaargenoten die wel overgingen naar het eerste leerjaar.

2. Zittenblijven in de derde kleuterklas verdubbelt de kans om minstens een jaar in het buitengewoon onderwijs door te brengen (meer dan 4 op 10 kleuterzittenblijvers, in tegenstelling tot bijna 2 op 10 vergelijkbare kinderen die wel overgaan).
3. Kinderen met een hoog risico op zittenblijven die toch overgaan naar het eerste leerjaar scoren lager voor welbevinden en vertonen meer verstoorde sociale relaties en meer probleemgedrag dan vergelijkbare kinderen die blijven zitten in de derde kleuterklas.
4. Kinderen die na twijfel toch overgaan naar het eerste leerjaar hebben een grotere kans om later te blijven zitten (meer dan 4 op 10, in tegenstelling tot bijna 2 op 10 kleuterzittenblijvers).
5. Als kinderen toch overgaan en nadien het eerste leerjaar dubbelen, scoren ze op het einde van de lagere school nóg lager dan wanneer ze de derde kleuterklas zouden dubbelen, voor zowel wiskunde als psychosociaal functioneren.

Vooraf deze laatste bevinding (bevinding 5) werd door de media in de verf gezegd. De enige richtlijn die we echter uit deze bevinding kunnen afleiden is: als we zeker weten dat een kind dat overgaat naar het eerste leerjaar daarna het eerste leerjaar zal dubbelen, dan heeft het kind meer baat bij het dubbelen van de derde kleuterklas, althans als men een verwijzing naar het buitengewoon onderwijs kan uitsluiten.

### **Veralgemeenen is gevaarlijk**

Opgelet, deze bevindingen kunnen niet zomaar veralgemeend worden naar elk individueel kind. Het onderzoek doet uitspraken over de gemiddelde leerling. In de realiteit is elk kind uniek en zullen er dus steeds uitzonderingen zijn op deze algemene bevindingen. Wat belangrijk is, is dat zowel zittenblijvers als kinderen die na twijfel toch doorstromen problemen kunnen vertonen op verschillende vlakken. In beide situaties is extra ondersteuning onontbeerlijk.

## **Wat is schoolrijpheid?**

Om tot een advies te komen rond de overgang naar het eerste leerjaar, weegt men in een MDO af of een kind al dan niet 'schoolrijp' is. Maar wat betekent schoolrijpheid precies en welke invulling geven Vlaamse scholen aan dit begrip?

### **Schoolrijpheid zoals beschreven in literatuur**

In de onderzoeksliteratuur wordt schoolrijpheid vaak geoperationaliseerd als het geheel van kind- en omgevingsfactoren op het einde van de derde kleuterklas die schoolsucces in de latere schoolloopbaan van een kind voorspellen (3). We bespreken belangrijke cognitieve en psychosociale voorspellers en belangrijke voorspellende omgevingsfactoren (4).

#### ***Cognitieve aspecten***

Schoolse vaardigheden, meer bepaald voorbereidende taal- en rekenvaardigheden in de derde kleuterklas, vormen een van de belangrijkste voorspellers voor prestaties op het einde van het eerste leerjaar (5). Duncan et al. (6) onderzochten de relatie tussen enkele cognitieve vaardigheden en latere prestaties op gebied van lezen en wiskunde. De grootste voorspeller voor latere prestaties bleken de vroege wiskundige vaardigheden, of meer specifiek de kennis van getallen en ordinaliteit. Minder sterke maar ook belangrijke voorspellers bleken vroege leesvaardigheden, zoals woordenschat en kennis van letters, en de aandachtspanne. Ten slotte zijn ook de beheersing van de instructietaal en het communicatievermogen van het kind belangrijke succesfactoren.

#### ***Psychosociale aspecten***

Bij het bepalen of een kind klaar is voor de overstap naar het eerste leerjaar is ook het psychosociaal functioneren van belang. Een belangrijke voorspeller van later schoolsucces is de werkhouding van het kind. Verachtert (7) onderzocht in zijn studie het verband tussen de psychosociale vaardigheden van kinderen en hun prestaties op gebied van wiskunde in het eerste leerjaar. Hieruit blijkt dat zowel interpersoonlijke sociale vaardigheden (o.a. samenwerken, gebrek aan agressie) als leergerelateerde

vaardigheden (o.a. taakgerichtheid, zelfstandigheid) significant samenhangen met wiskundeprestaties in latere jaren. Die relatie blijkt sterker voor leergerelateerde vaardigheden dan voor interpersoonlijke sociale vaardigheden. Verder is ook het gevoel geaccepteerd te worden door leeftijdsgenoten een belangrijke voorspeller voor vroege cognitieve vooruitgang en aanpassing aan de schoolomgeving (4). Kinderen die het gevoel hebben erbij te horen zijn meer gemotiveerd op schools vlak.

### **Omgevingsfactoren**

Ook bepaalde kenmerken van de omgeving van het kind spelen een rol in een succesvolle schoolloopbaan na de overgang naar het eerste leerjaar. Omgeving slaat zowel op het thuismilieu als op de bredere context waarin het kind zich bevindt.

Vooreerst is de sociaal-economische status (SES) van het gezin een belangrijke voorspeller voor een succesvolle schoolloopbaan. Kinderen uit een lage SES-omgeving worden vaak minder geprikkeld en krijgen daardoor minder toegang tot leerkansen (8). Kinderen uit een gezin met een lage SES ontwikkelen bovendien vaak achterstand op gebied van sociale vaardigheden en emotionele regulatie (9). Op termijn kan dit leiden tot lagere prestaties. Ook kinderen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken doen het minder goed.

Ten tweede speelt het geboortekwartaal van het kind een rol. Door de klassieke organisatie van ons onderwijssysteem in jaarklassen, is de gemiddelde leeftijdsspreiding binnen een leerjaar gelijk aan één jaar. Het kwartaal waarin een kind geboren is, blijkt een grote voorspellende waarde te hebben voor schoolse prestaties. Kinderen geboren in het laatste geboortekwartaal (oktober, november of december) hebben gemiddeld genomen bij aanvang van het eerste leerjaar zwakkere rekenvaardigheden dan kinderen geboren in het eerste geboortekwartaal (januari, februari of maart)(7). Dit wordt ook het 'relatieve leeftijdseffect' genoemd en is het gevolg van de grensdatum, namelijk 1 januari, die bepaalt in welk leerjaar kinderen worden ingedeeld.

Ten slotte blijkt uit onderzoek dat de ouderbetrokkenheid belangrijk is voor later school succes (10). Het contact tussen de juf en de ouders is in de derde kleuterklas uitermate belangrijk. Naarmate de opvattingen over opvoeden thuis en op school meer uiteen liggen, moeten kinderen een grotere kloof overbruggen in het afstemmen van de omgang met de leerkracht.

Samengevat: zowel cognitieve en psychosociale kind-factoren als omgevingsfactoren zijn belangrijke voorspellers voor een succesvolle schoolloopbaan na de overgang naar het eerste leerjaar. Of een kind al dan niet 'schoolrijp' is, hangt dus steeds af van een samenspel van deze factoren.

### **Verkennd onderzoek in vier Vlaamse basisscholen: invulling van schoolrijpheid**

Naast een ruime definitie uit de literatuur, is het belangrijk om te weten hoe scholen en alle actoren binnen de scholen het begrip 'schoolrijpheid' definiëren en invullen. Gezien de inschatting van het MDO over de schoolrijpheid van een kind meebepaalt of hij of zij al dan niet overgaat naar het eerste leerjaar, is het belangrijk om hierbij stil te staan.

We illustreren kort de invulling van schoolrijpheid in vier Vlaamse basisscholen (zie box 1). Deze gegevens zijn afkomstig uit een descriptief onderzoek, waarbij we telkens spraken met de leerkracht van de derde kleuterklas, de leerkracht van het eerste leerjaar, de directeur, de zorgcoördinator/zorgleerkracht en de CLB-medewerker.

#### **Box 1. Invulling van 'schoolrijpheid' in vier Vlaamse basisscholen**

De **Lotus** is een stedelijke basisschool. De term 'schoolrijpheid' wordt niet binnen de school gedefinieerd. Toch lijken alle actoren er hetzelfde onder te verstaan. Allen herleiden het begrip tot psychosociale leergerelateerde aspecten, zoals de werkhouding van het kind en diens zelfstandigheid en nieuwsgierigheid. Cognitieve aspecten, interpersoonlijke psychosociale aspecten en omgevingskenmerken worden niet aangehaald.

De **Zonnebloem** is een vrije basisschool en hanteert geen uniforme definitie van schoolrijpheid. De actoren lijken elk verschillende klemtonen te leggen. Zo herleiden de kleuterjuf en de CLB-medewerker schoolrijpheid tot psychosociale leergerelateerde aspecten, zoals zelfstandigheid en

persistentie van de leerling. De juf van het eerste leerjaar richt zich eerder op cognitieve aspecten zoals het resultaat op enkele cognitieve toetsen. De directeur lijkt een combinatie te maken van cognitieve en psychosociale leergerelateerde aspecten. Geen enkele actor haalt interpersoonlijke psychosociale aspecten of omgevingskenmerken aan.

De **Lelie** is een vrije basisschool en hanteert geen uniforme definitie van schoolrijpheid. Onder de respondenten heersen verschillende opvattingen. Zo herleidt de directeur schoolrijpheid tot pure cognitieve aspecten, zoals scores op wiskundige en taalkundige testen terwijl de andere respondenten een bredere visie hanteren door zowel aandacht te hebben voor cognitieve aspecten als psychosociale leergerichte aspecten. Onder deze laatste worden vooral de werkhouding, de nieuwsgierigheid en persistentie van de kleuter aangehaald.

De basisschool de **Klaproos** is een basisschool van het gemeenschapsonderwijs. Ook in deze school is geen uniforme definitie van schoolrijpheid aanwezig. Terwijl de kleuterjuf vooral de aandacht vestigt op cognitieve aspecten, voegen de zorgcoördinator, de CLB-medewerker, de juf van het eerste leerjaar en de directeur ook psychosociale leergerichte aspecten toe onder de noemer schoolrijpheid. De CLB-medewerker is de enige die het bovendien ook over interpersoonlijke sociale vaardigheden heeft.

*We maakten gebruik van pseudoniemen om de anonimiteit van de scholen te bewaken.*

Dit onderzoek toont aan hoe de definiëring van schoolrijpheid kan verschillen over scholen heen alsook binnen scholen. Actoren binnen éénzelfde school verstaan vaak verschillende aspecten onder de term schoolrijpheid. Opvallend is hoe schoolrijpheid in de meeste gevallen herleid wordt tot cognitieve en psychosociale leergerichte aspecten. Omgevingsfactoren worden nooit vermeld en interpersoonlijke psychosociale aspecten slechts sporadisch.

## **Adviesvorming na derde kleuterklas: richtlijnen voor de praktijk**

Weinig scholen beschikken over vaste of uitgeschreven regels of normen over de adviesvorming na de derde kleuterklas. Daarenboven is er weinig eenduidigheid over de vaardigheden of attitudes die een kleuter moet beheersen om over te gaan naar het eerste leerjaar. In wat volgt, geven we een aantal richtlijnen voor de praktijk ter optimalisering en professionalisering van de adviesvorming. We pleiten voor een ruime, gedeelde en gematerialiseerde visie op schoolrijpheid. Daarnaast is het belangrijk om na de beslissing extra ondersteuning te bieden aan zittenblijvers én aan kinderen die net niet bleven zitten.

### **Een ruime visie op schoolrijpheid**

Zoals in dit artikel duidelijk werd, hangt een succesvolle overgang naar het eerste leerjaar af van tal van factoren. Een ruime hantering van het begrip 'schoolrijpheid' is dan ook onontbeerlijk. In de beslissing of een kind al dan niet baat heeft bij een jaartje doorkleuteren, is het aangewezen om alle factoren in rekening te brengen alsook het samenspel tussen deze verschillende factoren. Soms kan een tekort op één factor worden opgevangen door andere factoren. Zo kan een kind met achterstand op voorbereidende schrijfvaardigheden maar dat wel heel gemotiveerd is en een ondersteunende thuisomgeving heeft gedurende de zomermaanden grote vooruitgang boeken.

Op basis van bestaand onderzoek pleiten we daarom om zowel cognitieve vaardigheden (bv. taal- en rekenvaardigheden, communicatievaardigheden, aandacht), psychosociale aspecten (bv. sociale vaardigheden, taakgerichtheid, zelfstandigheid, acceptatie door peers), als omgevingsfactoren (bv. sociaal-economische situatie, geboortemaand, ouderbetrokkenheid) in overweging te nemen bij het vormen van een advies.

Belangrijk hierbij is dat deze verschillende aspecten van schoolrijpheid bij iedere leerling op verschillende momenten worden bekeken en dat deze bijgehouden worden in een leerlingenvolgsysteem. Tot vandaag wordt de adviesvorming omtrent zittenblijven nog te vaak gestaafd met de gedachten en ingevingen die bij de actoren heersen op het moment van de adviesvorming, in plaats van gestoeld op evaluaties en observaties gedurende een langere tijd.

## Crucialiteit en relativiteit van toetsen

Toetsen zijn enerzijds *cruciaal* om bepaalde vaardigheden te evalueren. De bekendste toetsen zijn de Toeters en de Kontrabas die worden afgenomen in de tweede helft van de derde kleuterklas. De Toeters (Toets voor Taal- en Rekenvoorwaarden, Schrijfmotoriek en observatie van de werkhouding) gaat na in welke mate voorbereidende leervaardigheden om te leren lezen, schrijven en rekenen aanwezig zijn bij het kind. Bij de afname wordt ook de taakinspanning, het aandachts- en concentratievermogen en de schrijfmotoriek van de kleuter geobserveerd. De Kontrabas (Kleuteronderzoek ter advies naar overgang basisonderwijs einde schooljaar) is een hertesting van de Toeters en toetst dezelfde vaardigheden.

Toeters en Kontrabas dienen voornamelijk als middel om de observaties van leerkrachten te staven en een meer objectieve waarde toe te kunnen kennen aan het eigen oordeel. Ook voor de ouders vormt dit een houvast. Naast de observaties van de leerkracht is er vaak nood aan een schriftelijke neerslag om twijfel bij de overgang naar de ouders toe te motiveren. De crucialiteit van de toetsen zit hem in het feit dat iedere toets cruciale en unieke informatie aanlevert die moet meegenomen worden in het beslissingsproces.

Anderzijds moet ook de *relativiteit* van toetsen worden benadrukt. Iedere toets of observatiemoment is (maar) één stuk van de volledige puzzel, zowel inhoudelijk als temporeel. In de media is een maatschappelijk debat ontstaan omtrent de waarde van de Toeters. De test zou verouderd zijn en niet meer aangepast aan deze tijd (11). Patrick Lanckswert, schoolpsycholoog van de Belgische Federatie van Psychologen (BFP), stelt echter dat dit niet het geval is, aangezien er in 2005 nog nieuwe normen opgesteld werden. Het probleem zou liggen in het feit dat leerkrachten de toetsscores te sterk laten doorwegen in het advies. Toetsen vormen een momentopname en brengen slechts een beperkt aspect van schoolrijpheid in kaart. Naast de score op de Toeters is het belangrijk ook na te gaan wat de ernst van de tekorten is en op hoeveel en welke andere factoren de kleuter problemen ervaart.

## Een gedeelde en gematerialiseerde visie op schoolrijpheid

In het voorgaande werd duidelijk dat een ruime visie op schoolrijpheid belangrijk is. Daarnaast is het belangrijk dat alle betrokken actoren in de school deze ruime visie hanteren. In de genoemde voorbeelden (box 1) werd duidelijk dat dit niet altijd het geval is.

Leerkrachten hebben vaak andere opvattingen over wat nu precies schoolrijpheid is. Opmerkelijk is dat leerkrachten onder elkaar zich hier niet altijd van bewust zijn. Ze beslissen gezamenlijk of een kind al dan niet schoolrijp is terwijl verschillende actoren een andere invulling geven aan het concept.

Om meer duidelijkheid te creëren en een eenduidig begrip te installeren over wat nu schoolrijpheid is, kan een draaiboek worden opgesteld. Dit draaiboek hoeft geen strikte handleiding te zijn, maar kan dienen als flexibel werkdocument. De inhoud van dit draaiboek kan via het MDO worden bepaald. De bedoeling is vooral dat de visie op schoolrijpheid wordt geëxpliciteerd en scherp gesteld en dat de procedure voor het vormen van een advies op de school transparant is.

In het draaiboek kan bijvoorbeeld worden opgenomen welke meetmomenten er plaatsvinden, op welke manier de resultaten van deze meetmomenten worden neergeschreven, wat de precieze taak is van de kleuterjuf en andere actoren in de school, hoe het leerlingvolgsysteem wordt ingevuld en ingezet in de adviesvorming, hoe vaak een MDO plaats vindt ter voorbereiding van een advies, wie in dit MDO zal zetelen en welke (preventieve) stappen worden ondernomen voor risicokinderen, enzovoort.

Het draaiboek is enerzijds een handig instrument voor nieuwe actoren die zich snel moeten inwerken. Anderzijds vormt het een handige tool om blijvend te reflecteren op de visie op schoolrijpheid en de procedure om te komen tot een advies.

## Verbreden van de zorggroep

Een laatste richtlijn heeft betrekking op de vaststelling dat kinderen die net niet blijven zitten een belangrijke risicogroep vormen om later te blijven zitten. Echter, gezien deze leerlingen toch doorgaan

naar het eerste leerjaar, wordt hun problematisch dossier wel eens vergeten. Bijkomende aandacht van leerkrachten gaat meestal uit naar leerlingen die wel een jaar overdoen. Het is echter aangeraden om dezelfde ondersteuning aan te bieden aan leerlingen die toch, ondanks hun risicoprofiel, overgaan naar het eerste leerjaar. Deze ondersteuning loopt idealiter gedurende de volledige schoolloopbaan.

Deze richtlijn vormt een aanvulling op de omzendbrief 'BaO/2014/03 (15/05/14): Zittenblijven in het basisonderwijs'. In deze brief ligt de focus uitsluitend op het motiveren en mondeling toelichten van de beslissing tot zittenblijven, in overleg met het CLB. Bovendien krijgen scholen de opdracht om aan te geven welke bijzondere aandachtspunten er zijn voor een bepaalde leerling tijdens het bisjaar. Uit het onderzoek naar de effecten van zittenblijven lijkt het ons minstens even belangrijk ook bijzondere aandachtspunten te formuleren voor risicoleerlingen die wél overgaan naar het volgende leerjaar.

Het vermijden van zittenblijven in de derde kleuterklas moet gepaard gaan met extra ondersteuning op zowel cognitief vlak (om te voorkomen dat het kind op een later tijdstip blijft zitten) als op psychosociaal vlak (werken aan een positief welbevinden). Hierbij kan het CLB een belangrijke ondersteunende rol spelen.

## Referenties

- (1) Vandecandelaere, M., De Fraine, B. (promotor), Van Damme, J. (copromotor) (2015). *Ready or not? A study on the effects of kindergarten retention*. Beschikbaar via <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/490186>
- (2) Vandecandelaere, M., Vanlaar, G., De Fraine, B., Van Damme, J. (2014). Doorkleuteren of overvaren? De effecten van zittenblijven in de derde kleuterklas. *Caleidoscoop*, 26 (4), 6-13.
- (3) La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7-41.
- (4) Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- (5) Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E., & Verschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(2), 47-57.
- (6) Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). *School readiness and later achievement*. *Developmental Psychology*, 43, 1428 – 1446.
- (7) Verachtert, P. (2008). *Kindergarten risk factors for early mathematics difficulties: Evidence from the longitudinal SiBO study*. Doctoral project: KU Leuven.
- (8) Bierman, K.L., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C., & Domitrovich, C.E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821-843.
- (9) Sektnan, M., McClelland, M.M., Acock, A., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464-479.
- (10) Van der Aalsvoort, G. M., Broos, C. A., Kegel, C.A.T., Van der Hoeven-Van Doornum, A., & Van der Sluis M.J. (2007). Toe zijn aan formeel onderwijs. De rol van kind- en omgevingsfactoren bij de bepaling van schoolrijpheid. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Ontwikkelingspsychologie en Kinderpsychiatrie*, 32, 75-87.
- (11) Verschueren, K. (2014). Veel getoeter, weinig nuance. *Caleidoscoop*, 26(2), 35.